

VOZES ABJETAS: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UM GRUPO DE PESSOAS TRANSEXUAIS DO INTERIOR DE SÃO PAULO

ABJECT VOICES: THE SCHOOL TRAJECTORY OF A TRANSSEXUAL GROUP IN SÃO PAULO

Sylvia Maria Godoy Amorim*
Ana Paula Leivar Brancaleoni**

RESUMO: Vive-se em uma sociedade heteronormativa que discrimina aqueles que rompem com a heterossexualidade e com o binarismo de gênero. A escola, que deveria colaborar na promoção do respeito às diversidades, frequentemente reproduz e produz relação de exclusão daqueles que não coadunam à norma. O presente trabalho tem por objetivo construir compreensões acerca das trajetórias escolares de um grupo de pessoas transexuais do Interior do Estado de São Paulo. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa a partir dos pressupostos da História Oral Temática. Foram realizadas entrevistas abertas, com cinco pessoas transexuais, analisadas a partir do método de Análise Textual Discursiva. Constatou-se que a percepção de anormalidade já experimentada com os cuidadores na família, confirma-se e se fortalece através das vivências escolares. Identificam-se vivências intensas de preconceito e discriminações nas relações com a equipe educativa e colegas, configurando essas pessoas na condição de abjetos. Há, nos relatos, negações de direitos fundamentais, ao longo da vivência escolar, que comprometem a permanência com sucesso e trazem intenso sofrimento psíquico. Por fim, identificam-se várias estratégias e esforços que essas pessoas se utilizaram e empreenderam na busca por aceitação e reconhecimento por parte de educadores e colegas.

Palavras-chave: Pessoas transexuais; Abjeção; Gênero; Escola.

ABSTRACT: It lives in a heteronormative society that discriminates against those who break with heterosexuality and with gender binarism. The school, which should collaborate in promoting respect for diversity, often reproduces and produces exclusionary relationships from those who do not conform to the norm. The present work aims to build understanding about the school trajectories of a group of transsexual people from the State of São Paulo. For that, a qualitative approach was used based on the assumptions of Oral Thematic History. Open interviews were conducted with a group of transsexual people, analyzed using the Discursive Textual Analysis method. It was observed that the perception of abnormality already experienced with caregivers in the family is confirmed and strengthened through school experiences. We identify intense experiences of prejudice and discrimination in relations with the educational team and colleagues, configuring these people as abject. There are, in the reports, denials of

* Mestrado em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Contato: sylmagorim@gmail.com

** Pós-doutorado e doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da graduação e da pós-graduação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e membro do Psia: Laboratório de Pesquisas e Intervenções em Psicanálise da USP. Contato: anapaulabrancaleoni@gmail.com

fundamental rights, throughout the school experience, that compromise the permanence with success and bring intense psychic suffering. Finally, we identify several strategies and efforts that these people have used and undertaken in the search for acceptance and recognition by educators and colleagues.

Keywords: Transsexual people; Abjection; Gender; School.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca construir compreensões acerca da trajetória escolar de um grupo de pessoas transexuais e travestis¹, com especial enfoque às relações estabelecidas com colegas e professores, às dificuldades vivenciadas ao longo do processo, assim como as formas encontradas para lidar com a discriminação e o preconceito. Comparecem, no trabalho, vozes que, apesar da grande luta social empreendida, ainda são tantas vezes silenciadas por romperem com os padrões sociais estabelecidos de reconhecimento e inteligibilidade no que se refere à sexualidade e ao gênero. Dialogamos, portanto, com dissidentes dos padrões da heteronormatividade que, conforme Berlant e Warner (2002, p. 230), trata-se de um conjunto de: “instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que fazem não só que a heterossexualidade pareça coerente – isto é, organizada como sexualidade – como também que seja privilegiada”. Assim, institui-se como natural a relação entre genital de nascimento, gênero e orientação do desejo, constituindo-se enquanto um ditame organizador de nossa sociedade.

Um olhar mais apurado, faz com que reconheçamos o sistema heteroterrorista em que estamos inscritos, que atribui a determinado campo discursivo a condição de naturalidade e “originalidade”. Considera-se heteroterrorismo as reiterações ininterruptas produtoras da representação binária dos gêneros (pênis determinando o ser homem e a vagina o ser mulher), patologizando, discriminando e excluindo as identidades que escapam a essas normativas (BENTO, 2011). Esse processo, que institui como sexualidade normal e natural unicamente a heterossexualidade, desconsidera conforme posiciona Foucault (1988), que a mesma sempre se situa no interior das matrizes

1 Utilizaremos ao longo do trabalho a denominação pessoas trans, incluindo nessa terminologia a diversidade de identificações das pessoas entrevistadas.

de poder. Dessa forma, a sexualidade é produzida no bojo de práticas históricas específicas, que apresentam um caráter discursivo e institucional. Portanto, essa construção da heterossexualidade compulsória serve ao sistema de regulação da sexualidade reduzida ao caráter reprodutivo, normalizador de experiências e corpos.

Destarte, todos os que afrontam o estabelecido são rotulados como “anormais”, que podem contaminar os “saudáveis”. Nesse entendimento e fixação da percepção acerca dos sujeitos, a atribuição do rótulo é justificada pelas práticas sexuais assumidas, pelo percurso de construção de suas identidades, pelos corpos que possuem, por suas origens sociais, como também pela relação que estabelecem com seus corpos. Constituem-se, assim, como seres abjetos.

O abjeto é aquele que habita o espaço da dessemelhança e da não identidade, o que o torna ser “repulsivo porque manifesta uma confusão de limites, que pontua, fratura e fragmenta a suposta unidade [...] dos sujeitos hegemônicos e do corpo político da nação” (KRISTEVA, 1982, p. 198).

Os abjetos contam de uma posição social de clandestinidade e monstruosidade ao passo que também denunciam que esse lugar do “estranho” diz daquilo que também é entranho. Anunciam, portanto, as reiterações performativas que compõem e naturalizam os processos de exclusão daqueles que destoam, mas também a potência do olhar e da presença desses e dessas que são apartados, indesejados, convertidos em excremento a ser desprezado. Isso ratifica a importância da desconstrução das noções hegemônicas, com vistas a desnaturalizar os processos excludentes (BENTO, 2011). É importante registrar que os processos de abjeção são complexo, sendo imbricadas e indissociáveis as relações entre gênero, classe e raça. Como afirma Hirata (2014) não se trata da pretensão de uma nova teoria englobante da identidade, mas sim de se considerar como fundamental todas as fontes de constituição da mesma.

Destaca-se que a escola, hegemonicamente, participa intimamente desse movimento performativo de produção de abjetos e é para dentro de seus muros que também precisamos olhar. Mesmo porque o ambiente escolar é um espaço permeado pela sexualidade e questões de gênero. No seu interior, fazem-se

presentes diversos grupos, identidades e culturas, porém é onde também se manifestam a exclusão e a marginalização de identidades múltiplas que não se coadunam com o normativo. Ainda assim, a presença de pessoas e corpos dissidentes da heteronormatividade convocam de muitas formas ao questionamento desse cotidiano, produz esgarçamentos, evidencia reducionismos e contradições (SALES, 2019). Mesmo porque a escola é um lugar de informação e formação, no qual estão presentes todas as áreas do conhecimento, de forma ordenada, que constituem um “currículo”, um percurso a ser percorrido pelo estudante, bem como um conjunto de relações sociais e humanas. Mais do que salas, prédio, alunos e professores, uma escola é fruto das relações que nela se dão, participando da constituição da identidade dos seus membros (SEFFNER, 1998).

Destacando o contexto de sala de aula, conforme Seffner (2011), ainda que se planeje e disponha de recursos técnicos variados, o processo de ensino/aprendizagem se dá numa “condição de incerteza”. Entre os assuntos e temas intrusos à programação cotidiana, salientam-se as questões de gênero e sexualidade. Contudo, o autor ressalta o grande incômodo que estes temas trazem quando irrompem inadvertidamente o espaço da educação escolar. Diante do não saber como lidar, acaba-se por se reproduzir, na escola, posturas de contenção, normatização dos jovens e silenciamento, acarretando discriminações e sofrimento. Cabe referir ao trabalho de Andrade (2012) que, ao analisar escolas públicas cearenses, elenca elementos que contribuíram para a permanência, ou ausência de travestis nas escolas, sendo eles: acesso ao banheiro feminino; reconhecimento do nome social; falta de formação da comunidade escolar para lidar com a diversidade sexual.

Assim, a escola comparece como um lugar por excelência de manutenção e controle de convenções culturais relativas às imposições heteronormativas em nossa sociedade, reproduzindo os valores hegemônicos (BENTO, 2011). Os estudantes que não se enquadram na normatização institucionalizada são penalizados. Mesmo porque currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são frequentemente legitimadores de desigualdades pautadas, indissociavelmente, no gênero, na sexualidade, na etnia e na classe social (HIRATA, 2014).

Desta maneira, a homofobia e a transfobia² já vivenciada anteriormente no ambiente familiar, se reproduzem também na instituição escolar e muitos estudantes vivenciam uma verdadeira expulsão desse espaço, frequentemente camuflada sob o termo “evasão escolar” (BENTO, 2011). Identificam-se processos de negação do direito ao acesso à escola, à permanência com dignidade e ao aprendizado.

O isolamento e o sofrimento psíquico se instalam fazendo com que alunos trans frequentemente abandonem os bancos escolares por não terem seus direitos de seres humanos observados. Louro (2004), seguindo os apontamentos de Butler, questiona o atual modelo educacional indagando como articular uma pedagogia, que rompa com binarismos, que pense os corpos de forma plural, múltipla e transitória neste espaço que disciplina ajusta e normaliza.

Considera-se que ao ouvir pessoas que vivenciaram carne-viva processos de abjeção, em decorrência da relação que estabelecem com o gênero e seus corpos, podemos alcançar importantes elementos no sentido da construção de um cotidiano escolar como o apontado e desejado também por Louro (2004), assim como lançar luz nas resistências construídas e nos esgarçamentos produzidos pela presença, na escola, de pessoas dissidentes da heteronormatividade.

Do ponto de vista metodológico, para a realização do estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, na perspectiva da História Oral Temática (MEIHY, 1996). Joutard (2000) pontua que a potencialidade da História Oral está justamente na condição que ela propicia de escuta de sujeitos que são autores de suas histórias. Assim, pode-se construir diálogos com os sujeitos, reconhecendo sua condição de autoria.

Conforme é apropriado na História Oral Temática, utilizou-se um roteiro de entrevista tendo como eixos norteadores: história de vida antes de entrar na escola; trajetória escolar; percepções sobre as relações interpessoais vivenciadas no cotidiano escolar (com equipe educativa e colegas); percepções sobre a vivência de preconceito, discriminação e exclusão na trajetória escolar;

2 Ainda que, como nos indica Dinis (2011), o termo homofobia, por sua origem, tem um caráter masculinizante, estamos o adotando no sentido mais geral como “preconceito e a discriminação em relação às pessoas homossexuais” (p.39), dentro das diversidades de gênero. Transfobia é assumida como preconceito e discriminação a todos e todas que rompem com as prescrições heteronormativas para o gênero.

mudança de vida após o ingresso escolar; possíveis implicações de sua trajetória escolar em sua história pessoal (MEIHY, 1996).

Os dados foram analisados a partir do método de Análise Textual Discursiva. Segundo Moraes (2003), análises textuais têm sido amplamente utilizadas em pesquisas qualitativas, tanto tendo como fontes textos já existentes, quanto em material produzido ao longo da pesquisa como entrevistas e observações. O método permite o aprofundamento da compreensão dos fenômenos investigados, partindo-se de uma análise criteriosa dos dados que passa por três fases (fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade de modo que assumam um significado o mais completo possível em si mesma; atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida), tendo como intenção a construção de compreensões e não o teste e/ou comprovação de hipóteses. As compreensões foram sendo tecidas no diálogo com autores que problematizam a heteronormatividade, especialmente no campo da educação. Através da análise dos dados obtidos através das entrevistas, compuseram-se as seguintes categorias finais: a escola e a percepção de anormalidade; cenas de preconceito e discriminação nas relações com professores e colegas; o cotidiano de privações, negações e violências; estratégias de enfrentamento e busca de reconhecimento, conforme se apresentam no tópico a seguir.

Após a aprovação do Projeto no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, para a escolha e localização das pessoas entrevistadas, utilizou-se a técnica em cadeia de referência *Snowball* ou “Bola de Neve” (GOODMAN, 1961). Assim, pedíamos ao/a entrevistado/a que indicasse outra pessoa que talvez pudesse participar da pesquisa. Utilizaremos, ao longo do artigo, nomes fictícios para nomear os/as entrevistados/as. Foram entrevistadas cinco pessoas trans acima de 18 anos, do interior do Estado de São Paulo, sendo elas: Arthur, homem trans, 45 anos, Ensino Médio Completo, vendedor; Lúcio, homem trans, 22 anos, Ensino Médio Incompleto, Feirante; Bruna, mulher trans (mas assume-se politicamente travesti), 40 anos, Ensino Superior, Esteticista; Ticiane, travesti, 45 anos, Ensino Médio e Técnico completos, Enfermeira e vereadora; Pulmayra, travesti, 20 anos, Ensino Superior em andamento, universitária.

Destaca-se que as pessoas entrevistadas vivenciaram a escola em

período anterior a boa parte da literatura apresentada. O que nos chama ainda mais a atenção, portanto, são as permanências dos mecanismos e processos de abjeção nos contextos das escolas. Outra ponderação importante é que todas as pessoas entrevistadas são brancas e de classe média. Ainda que tenham vivenciado enfrentamentos e rejeições em seus contextos familiares, não foram expulsas de suas casas, o que pode ter contribuído, inclusive, para a permanência na escola.

A ESCOLA E A PERCEPÇÃO DE ANORMALIDADE

Ao começar a trajetória escolar, as pessoas entrevistadas não tinham clareza e percepção do que acontecia com elas. Contudo, as reações de seus cuidadores traziam-lhes a impressão de que havia “algo de errado” com elas. O sentimento de serem portadoras de defeito, que comparecia como suspeita na experiência familiar, confirma-se na escola, resultando em isolamento frente a percepção de que não cabiam naquele espaço (SOARES; VIEIRA, 2016).

Em suas percepções, a não reprodução dos padrões heteronormativos motivava punições, rejeições e processos discriminatórios por parte de professores e colegas. Contudo, inicialmente não compreendiam com clareza os motivos para que isso ocorresse:

[...] E a professora começou realmente me deixar de canto, não sabia porque. Só que chorando eu fazia a lição, eu copiava porque eu tive aquele pezinho na frente que a minha mãe me ensinou.

O sentimento de desajuste no ambiente escolar também se concretizava constantemente na trajetória de Lúcio. Segundo ele:

[...] Então é que muitas vezes no começo, que eu estava entendendo o que estava acontecendo comigo, só que eu estava tentando... entende...

Bento (2011) afirma que, por muitas vezes, a criança não entende o porquê de provocar a ira e a interdição dos pais e educadores com seu comportamento dissonante; ela não quer ser rejeitada. Essas interdições se

repetem ao longo da vida, principalmente na vida escolar. Ainda como constata Junqueira (2009), essas crianças têm que “mostrar o algo a mais para que sejam aceitas como normais” (p.26).

A vigilância de suas brincadeiras e comportamentos, já percebida na família, comparece em suas percepções de forma ainda mais explicitada na escola, ambiente em que necessariamente estão envolvidos em situações de maior exposição, por conta do contexto de contato social ampliado:

[...] Aí vem aquele... aquela hora do recreio. “Vai vamos brincar? [...] “Vamos sentar...” as menina falavam “vamos sentar ali e ficar conversando”. Eu não... não era minha praia. Então eu ia onde os menino iam. [...] mas nas cabeças dos meus professores, eu era uma lésbica e que gostava de andar com os meninos e... (pausa) elas queriam de qualquer jeito me... me colocar juntos com as meninas. (Lúcio)

Assim, o sentimento de inadequação já experimentado na família se acentuou na vivência escolar. Esse sentimento se intensificou também na medida em que eram traçadas comparações com os colegas, assim como ao passo em que percebiam as reações negativas dos mesmos e dos adultos às suas existências:

[...] Por várias vezes eu tentei me expressar, eu tentei me manifestar, mas ninguém acreditava. Falava que era muita delicadeza minha, que era pra mim tomar atitude de homem, que era pra mim sair no braço, com, com o moleque né, é... em relação aos professores [...] Eu chorava muito, sempre chorei muito [...] então quando às vezes a professora ia corrigir, já abria a boca a chorar, né, mas ouvia muito, né, “homem não chora”. (Ticiane)

Observa-se que as diferenças de gênero e as expectativas sociais em relação ao comportamento de homens e mulheres baseados na normalização são evidenciadas na escola e atingem todo o corpo escolar: alunos e professores (SOARES; VIEIRA, 2016). Destaca-se a relação de vigilância estabelecida também entre as crianças, que vigiam a si e também umas às outras, marcando e expondo aqueles que se comportam de forma distinta àquela prevista pelos padrões heteronormativos. Esses, que rompem com o esperado,

em geral são alvo de preconceito e discriminação:

[...] Eu estava estudando, tal, o sujeito saía o segundo andar, ele saía do andar de baixo, ia pra escola, passava lá, ele olhava pra mim, “você é homem, né?” (Arthur)
[...] eu costumo dizer que as crianças são maldosas. É... e tudo aquilo que não se encaixa no perfil que foram passados pra elas, é diferente. Então sofria muita perseguição [...]. (Ticiane)

As pessoas entrevistadas se entendiam retraídas e tímidas. Muitas vezes ficavam em um canto da sala de aula sem serem notadas, isoladas e receosas de que sua integridade física e emocional fossem violadas não só por alunos, como também por professores. Como afirma Bruna:

[...] mas eu sempre fui mais retraída assim, não sei... Nunca fui uma pessoa muito popular e ao mesmo tempo extrovertida assim [...] eu não tinha voz ativa pra me defender [...] sei lá... Eu ficava mais observando do que participando assim, né...?

Assim, para quase toda as pessoas entrevistadas, a escola se mostra como um lugar de não inserção, opressão e também construtora da diferença e do preconceito em relação às diversas identidades de gênero (JUNQUEIRA, 2009). O desajuste e a dificuldade em se adaptar são mantidos também pela ação dos professores que repõem a heteronormatividade (VIEIRA; FREITAS, 2016). Lúcio apresenta em seu relato mais esse obstáculo:

[...] Desde o começo eu tentei me adaptar, mas era uma coisa que eu não conseguia fazer. Me adaptar na escola.[...] entender... Mas na cabeça dos meus professores, eu era uma lésbica e que gostava de andar com os meninos e... elas queriam de qualquer jeito me colocar juntos com as meninas.

Assim, as experiências transfóbicas enfrentadas nas relações com as famílias se acentuaram nas instituições de ensino, marcando profundamente a trajetória escolar de estudantes. Como afirma Bento (2011, p. 556), “na escola se aprende que a diferença faz diferença”. O ambiente escolar valoriza as diferenças como desigualdade e desvios, trazendo a percepção de anormalidade

aos alunos diversos. Nesse contexto, em que a diferença é marcada como anormalidade, os desejos vão aflorando e o “armário” responsável pelo silenciamento dessas vivências não é capaz, em sua totalidade, de ocultar e proteger aqueles que são dissidentes. Provocam-se questionamentos, inquietações e indignação. Arthur conta:

[...] Sentei. Aí um menino veio atrás de mim e falou: você é menino ou menina? Dali então todos os dias eu chorava [...] tipo assim, eu não entendi essa pergunta, eu não entendia porque que tinha essa perseguição, porque que eu tinha que explicar o que é que eu era, o que eu deixava de ser [...]

Conforme Junqueira (2013), o processo de ocultação da posição de dissonância à matriz heterossexual regula a vida social de pessoas que se relacionam com outras do mesmo sexo ou que rompem com o binarismo de gênero, submetendo-as ao segredo do silêncio ou expondo-as ao desprezo social. Ainda reitera que o reconhecimento das violações a que estas pessoas estão submetidas pode reforçar os processos de reconhecimento também de suas existências, assim como de sua condição de sujeitos de direitos, sendo fundamental para o enfrentamento da invisibilização que o “armário” produz. Arthur escondia sua identidade de gênero:

[...] Engraçado eu achava que eu era um homem... né, eu me via como um homem. [...] Só que eu... isso só eu sabia... é como se fosse um segredo meu, entendeu... que até então eu não conseguia falar o que eu sou... eu falava que era gay. Mas eu não aceitava ser chamada de lésbica.

CENAS DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NA RELAÇÃO COM COLEGAS E PROFESSORES

Alguns professores, despreparados para lidar com a diversidade sexual e de gênero e impregnados pela heteronormatividade, também colaboram para o sentimento de desprezo a pessoas trans. Chegam a agir de forma que pode ser entendida como cruel. Retomamos aqui as considerações de Andrade (2012) sobre a falta de formação para a comunidade escolar sobre diversidade sexual. Nessa ausência, compõem-se um conjunto de relações que povoam o cotidiano

com vivências de preconceito e discriminação. As pessoas entrevistadas destacaram em suas narrativas as memórias mais significativas da vivência do preconceito e discriminação envolvendo a relação com colegas e professores. Conforme relata Arthur:

[...] Teve uma prova, né, quem fizesse a prova, tivesse a melhor nota o professor de quinta daria um prêmio. Então o primeiro semestre ele deu uma caneta relógio e eu ganhei. No segundo ele ia dar outro prêmio. Aí eu falei “nossa, vou lutar também, vou ganhar”. Ganhei. Ele me deu um estojo de maquiagem. [...] Eu não entendi a lógica. Sempre ele dava caderno, ele dava caneta, ele dava calculadora,[...] por que que comigo na hora que eu ganhei, um estojo de maquiagem...

As percepções vão ao encontro também do que afirma Araújo (2016). Segundo a autora, muitos professores acabam sendo violentos, por meio de suas práticas pedagógicas, por terem uma formação insuficiente para lidar com a diversidade sexual e de gênero, o que pode trazer danos, inclusive, à vida futura daqueles que rompem com a heteronormatividade. Essa postura propicia uma internalização e naturalização do heterossexismo por parte de colegas que passam a reproduzir a rejeição e a repulsa. A fala de Arthur nos traz esse sentido:

[...] eu tive uma colega e a gente brincava [...] parece que alguém falou alguma coisa pra ela, [...] eu fui pegar a caneta, sei lá, lápis, ela olhou pra mim assim: “Não!” [...] eu peguei fui perguntar pra ela, “nossa o que que eu te fiz né, o que aconteceu”, “não fala mais comigo”. Então eu falei “que desgraça que eu fiz com essa menina...” né, não sei... eu acredito que seja por causa do preconceito [...] porque a gente tinha essa amizade... ela foi na minha casa, eu fui na casa dela, a gente fazia trabalho, tudo, acho que alguém falou “você vai ser chamada disso também [...]” Perdi muitas amigas, muitos amigos.

Reforçam-se, dessa forma, o sentimento de exclusão e a culpa por essa rejeição. Lembra-nos Guareschi (1999), quando afirma que a culpabilização das vítimas compõe os pressupostos psicossociais da exclusão. As pessoas entrevistadas, em sua idade escolar, muitas vezes seguiram sem saber ao certo porque foram preteridas de forma tão radical. O preconceito gerado por conta da

internalização transfóbica legitima a condição de marginalizado, produzindo uma apreensão constante. Assim conta Ticiane:

[...] É... em relação aos colegas de sala, em relação ao pessoal da escola aí ficou pior, que inclusive o Ney Matogrosso, na época lançou uma musica *Telma Eu Não Sou Gay*, então a gente era muito perseguido por causa dessa música, toda hora que passava ou um gritava e cantavam um pedaço da música.

Além do sofrimento causado pela exclusão, alguns alunos e alunas trans, ao expressarem sua identidade de gênero, também são alvo de julgamentos perniciosos por se portarem de forma dissonante, sendo entendidos pelos colegas como exibicionistas. De acordo com Junqueira (2013), o preconceito, a discriminação e a violência restringem os direitos básicos das pessoas transexuais. Por construírem seus corpos da forma como se identificam não passam despercebidos e suas maneiras de ser os situam no patamar da inferioridade. Nos ambientes escolares enfrentam obstáculos para terem suas identidades respeitadas, pois a modificação corporal, tão importante para muitas das pessoas trans, não encontra aceitação em uma instituição que se constitui a partir de valores heteronormativos.

Pulmayra começou, no Ensino Fundamental, a perceber que seu corpo e jeito de ser não condiziam com a expectativa social acerca das pessoas que nascem com genital masculino. Identificava-se ainda como menino, mas sofria chacotas dos colegas que não a entendiam. Conforme afirma:

[...] muitos amigos perguntavam “ai, você gosta... você é viadinho”, eu falava “não, não sou”! Eu tinha medo, que tinha aquela coisa do “armário” né, eu estava no “armário” nessa época [...] na minha escola não tinha tanto LGBT, então não tinha como eu me reconhecer.

Junqueira (2013) aponta que estudantes aprendem muito cedo, por meio da pedagogia do insulto traduzida em pedagogia do armário, a construir elementos que engatilham o heterossexismo e a homofobia e agem como dispositivos de desqualificação das existências dissonantes. Por outro lado, a fala de Pulmayra nos chama a atenção para a importância da visibilidade

daqueles que não se enquadram à heteronormatividade na escola. Assim, na medida em que os corpos e existências dissidentes comparecem e se posicionam no cotidiano dessa instituição, apresentam sua potência e podem promover efeitos disruptivos na reposição das normas, promovendo laços, condições de fortalecimento e identificação entre os que subvertem o instituído (SALES, 2018).

Do lado oposto disso, a invisibilidade e o armário trazem para as pessoas transexuais um sentimento de que seu corpo se configura em uma abominação, aproximando-se à ideia de monstrosidade:

[...] Porque hoje além do preconceito, tem a maldade.[...] eu sofri esse tempo todo por falta de informação. Eu não tive acesso, eu não tive... né, inclusive não só informação de me entender, de saber quem eu era, o quê que eu era, que raio que eu sô... (Arthur)

Leite Junior (2012, p. 565) diz em seu artigo “Transitar para onde? Monstrosidade, (des)patologização, (in)segurança social e identidades transgêneras” que as pessoas que transitam entre gêneros são associadas aos “desviantes sexuais” e que “todos aqueles que não se encaixavam no padrão de uma vida sexual heterossexual, monogâmica e com fins procriativos são vistos como potencialmente monstrosos.”

O COTIDIANO DE PRIVAÇÕES, NEGAÇÕES E VIOLÊNCIAS

Os entrevistados relatam suas experiências escolares como: opressoras, invasivas e as associam ao medo e castigo. Apontam a divisão rígida das crianças, no cotidiano escolar, em dois grupos, sendo a única referência o genital de nascimento. Essa forma de organização, que reproduz a ordem binária hegemônica, naturaliza a diferenciação entre aqueles que são compreendidos como meninos dos que são significados como meninas. Esse processo de diferenciação naturaliza também hierarquizações. Segundo Ticiane:

[...] Então, era o único amiguinho hétero que eu tinha, né, na época, e depois os... os outros meninos não queriam é... como tinha que jogar bola na escola, aí eu era a última a

ser escolhida, porque ninguém me queria no time.

Ticiane exemplifica bem essa divisão entre as práticas escolares, principalmente em se tratando de esportes, como no caso do futebol, atribuído predominantemente como masculino. Pulmayra já descreve a ambiguidade de seu comportamento praticando jogos de preferência masculina e feminina, desafiando a divisão rígida do binarismo (BENTO, 2011).

Além da hierarquização entre os gêneros binários, há outra ainda mais acentuada entre aqueles que constroem sua identidade de gênero em consonância às expectativas para o seu genital de nascimento e aqueles que atravessam, que constroem sua identidade em discordância com as expectativas sociais para os que nasceram com aquele determinado genital. Assim, as hierarquizações promovidas entre os “normais” e os “anormais” – seres excrementícios – autorizam também práticas de violência. Afinal, conforme Butler (2003), os excrementos – seres abjetos – podem legitimamente ser alvo de toda a hostilidade. Por serem a escória, o não humano, o nojo pode ser atuado. Pulmayra relata uma situação vivenciada na relação com a coordenação escolar que denota o lugar de abjeção atribuído a ela e outros que rompiam com a heteronormatividade. Segundo ela:

[...] porque tinha sete meninos que era da sala à frente, que se autointitulavam neonazistas, e eles fizeram inclusive um ato na porta da minha escola... da minha sala, que um deles colocaram um echarpe, que eu andava de echarpe também na escola...[...] Colocou um echarpe, e passou batom e os outros começaram a bater nele. Na, na frente da minha sala e eu entendi que, se eu fizesse isso novamente, eu iria apanhar, né... (Pulmayra)

As pessoas entrevistadas referem a percepção de um esforço da equipe educativa para que se enquadrassem no padrão heteronormativo binário, utilizando-se de várias estratégias na promoção dessas tentativas de enquadramento. Essas investidas são percebidas como invasivas e violentas. Lúcio relata suas vivências com a diretora de sua escola, as quais lhes traziam desconforto e favoreciam que os colegas fizessem chacota de sua condição transexual. Como afirma:

[...] Quem mais se intrometia era a diretora. Ela várias vezes me chamou pra conversar com ela na sala dela. Não foi pouco. Foi muitas vezes! Ela sentava e perguntava se era isso mesmo que eu queria... só que eu não sabia o que eu queria. Eu sabia que eu gostava de menina! [...] eu estava em sala de aula, no recreio ela me chamava. Então pra eles era como se eu tivesse feito alguma coisa. Tipo assim: “você tá indo de novo na diretoria, porque você deve ter feito alguma coisa de novo”. Então aquilo pros meus colegas era mal visto. (Lúcio)

Na intenção de disciplinar expressões de gênero dissidentes, a escola invade o espaço emocional de pessoas trans, trazendo consequências gravíssimas, como relata Pulmayra:

[...] minha mãe sabia que eu era gay, não sabia que eu era afeminada, que eu passava batom, enfim... E aí foi horrível, meu pai não sabia, meu pai era super machista, e aí eu cheguei em casa, minha mãe chorando, minha mãe tinha ido na escola e nesse dia eu pensei em suicídio, assim, foi no dia tipo, que eu quase me matei... E aí a direção atropelou todo esse processo meu, porque a direção tinha falado que inicialmente ia me dar algum tempo pra mim falar com minha mãe, porque eu falei pra ela que não sabia, tal...

Como propõe Silva (2002), a escola além de difundir conhecimento por meio do currículo escolar que privilegia a produção de saberes e que atua na área pedagógica e social, também constrói diferenças e distinções sociais que interferem na produção do desempenho escolar. Há o currículo oculto, que se configura em um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não constam da “parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ‘ensinados’ através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola” e que “contribui para as aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2002, p. 33).

Situações vividas, pautadas nas regras binárias, colocam em risco a integridade física e emocional de pessoas que destoam da uniformidade heterossexista, favorecendo injúrias e marginalizações, em uma visão educacional em que a sexualidade é naturalizada. Ainda que a escola se intitule como espaço democrático, institucionalmente se mostra disciplinar,

normatizadora e enfática na demarcação das diferenças, desqualificando outras maneiras de expressar a sexualidade. Ela reproduz padrões de masculinidade ou feminilidade que devem ser seguidos como “normais”, ou seja, definem-se como ser o homem ou a mulher. Ainda reitera um ideal de existência e descarta o estranho, produzindo e veiculando significações que remetem à valorização heterossexual (SANTOS, 2013, p. 7). Ações de reiteração da norma se tornam constantes por parte da equipe educativa para que a regra binária vigente na escola se perpetue. Conforme conta Lúcio:

[...] Já chamou minha mãe. Sobre esse assunto. A minha mãe... ela... e... eu não tinha falado nada pra minha mãe ainda, então ela não sabia... hã... e foi aí que ela começou a descobrir... então... a escola me fez muita coisa... muita, viu... porque eu queria falar pra minha mãe, mas não fui eu que falei pra minha mãe, foi a diretora, a nojenta que se intrometia na minha vida... ela também foi um carrasco, a diretora pra mim foi um carrasco.

O silenciamento e a legitimação institucional da violência contra as pessoas trans, conforme discute Oliveira (2017), também comparece no relato de Pulmayra. Descreve atos violentos por parte de colegas, frente aos quais a diretora também agiu de forma discriminatória, colaborando para a manutenção da violência vivida no cotidiano da escola. Segundo ela:

[...] E ela [a diretora] foi no dia seguinte já chamou minha mãe... atropelou esse tempo todo e... sem preparo nenhum assim, só chamou a minha mãe, não chamou a mãe dos meninos que... que fizeram a performance [...] Tipo, não chamaram as pessoas que estavam me violentando, me ameaçando dentro da escola [...] e até hoje, sabe, os pais dos meninos não sabem.

Também Ticiane, ao ingressar no curso técnico de enfermagem, sofreu violência na relação com a coordenação do curso. Segundo ela, a coordenadora afirmou que ela deveria estar em outro lugar. Assim relata:

[...] E ela virou pra mim na frente de todo mundo e perguntou se eu não estava no curso errado. [...] Que o meu perfil era mais, é... estética, corte e costura, moda...

Desta forma, percebe-se que a vivência de violências, ao longo do processo de escolarização, contribui para que pessoas trans internalizem a transfobia e, em consequência, podem enfrentar intensa angústia, depressão, autoestima baixa, isolamento, insegurança e/ou posturas agressivas. A vivência de violências também é uma das grandes responsáveis pelos problemas de aprendizagem ou evasão/expulsão da escola (PERES, 2001).

Lúcio compreende que carregou para sua vida profissional, por ter passado por vários infortúnios no ambiente escolar, traumas vivenciados naquela ocasião. Segundo ele, essas dificuldades se manifestam especialmente quando a situação impõem a necessidade de se expor publicamente. Afirma:

[...] Tem gente que já se esconde... eu sou uma dessas pessoas... [...] Tanto que o meu serviço hoje, ainda bem que eu não tive que procurar. [...] Uma pessoa que me indicou e ele gostou do meu serviço e eu estou lá até hoje. Mas se eu tivesse que procurar...

Pulmayra faz referências em sua fala à repulsa, ao nojo, ao ódio por um corpo não inteligível:

[...] aí eu comecei a perceber quanto aquele simples ato de passar batom, que pra mim estava fazendo muito bem, pra outras pessoas estava causando um outro sentido assim, que era um sentido de repúdio, de ódio, de... [...] Repulsa contra esse corpo né, corpo que ninguém tá conseguindo enquadrar o que que é, porque como eu apresentava muita, é... símbolos, signos né, tipo as pessoas não enquadravam mais enquanto mais gay né, as pessoas falavam assim: “ah, que que você é?”

Entre os constrangimentos vivenciados no cotidiano da escola por pessoas trans, o uso do banheiro comparece como um dos pontos críticos, na medida em que explicita da forma mais intensa o binarismo de gênero que opera, classifica e patologiza (ANDRADE, 2012). Corpos não reconhecidos empreendem uma verdadeira luta para a apropriação de um espaço que não os deseja. Ao negarem acesso aos banheiros do gênero com o qual esses alunos e alunas se identificam, negam-se suas existências enquanto sujeitos. Portanto, ao se coibir o uso do banheiro e vestiários de forma confortável com o gênero

que se identificam, reitera-se uma forma de controle da sexualidade e do gênero bipolarizado (CÉSAR, 2009).

Dessa maneira, determina-se um não espaço para essas pessoas, que não têm lugar para suas necessidades fisiológicas, reafirmando-se, assim, a negação da diversidade de gênero na escola. Alves e Moreira (2015) dizem que o espaço arquitetônico do banheiro escolar possui em suas instalações representações e regras de uso que não permitem a abertura para uma alteridade, mas sim, um fechamento hermético, sendo refratário às desestabilizações.

As pessoas entrevistadas evitavam a utilização do banheiro escolar por questões diversas, como medo de serem agredidas, ou o constrangimento na exposição do corpo. Segundo Lúcio:

[...] Eu entrava no banheiro e começavam a falar: “ah... o macho chegou, chegou a sapatão, ai cuidado gente que vai te agarrar”... então aquilo foi, teve vez de eu ir embora que eu estava passando mal porque eu não queria entrar no banheiro. Preferia ir embora, perder a aula do que entrar no bendito do banheiro.

Cruz (2011) pondera em relação à manutenção da generificação dos banheiros na escola, indicando o modo binário de funcionamento do cotidiano escolar e das sociedades: meninos-pênis de um lado; meninas-vagina de outro. Os que fogem desta classificação é o não familiar. O estranho.

Pulmayra relata um posicionamento da equipe educativa frente a uma situação enfrentada na escola:

[...] É... no banheiro masculino do pátio da escola do Ensino Médio escreveram meu nome, meu número de celular falando que eu fazia programa, falando que eu era viado, que odiava os viados, que era puta e várias coisas [...] Aí eu levei uma carta pra direção...mostrei pra coordenação pedagógica. Ela falou que isso era devido eu ser uma... uma LGBT afeminada que eu estava numa escola que era uma escola técnica, que eu deveria me portar [...] e no curso de edificações [...] eu não ia ser respeitada em nenhum espaço que eu estivesse se eu estivesse com batom.

Nessa situação, observamos o silenciamento que acaba por onerar e culpabilizar a vítima da discriminação. Miskolci (2010) observa que a própria escola ensina, aos que são apontados como “estranhos”, a ocultação sobre sua identidade, acarretando efeitos como a abjeção e a invisibilidade.

Outra questão que se impõe às pessoas trans e que permeia a permanência escolar é o uniforme. O trajar-se a partir das normas estabelecidas, de acordo com o genital de nascimento, resulta em vivências bastante dolorosas. Há bem pouco tempo havia a distinção entre uniformes masculinos e femininos na maioria das escolas, o que hoje se mantém em algumas. Essa questão se tornou menos impactante, pois a maioria das escolas têm adotado o uniforme unissex, porém o uso de acessórios ditos masculinos/femininos por pessoas trans ainda é recriminado.

Em relação ao nome social, travestis e transexuais têm o direito de escolher a forma como querem ser chamados/as, condizente à autoidentificação ao invés do nome de registro. Destaca-se que o princípio da dignidade humana e o direito de não ser discriminado em razão da identidade de gênero ou orientação sexual são garantidos pela Constituição Federal do Brasil de 1988, Carta Magna que também fundamenta o aparato legal que garante o direito ao uso do nome social. O Decreto Federal 8.727/16, que dispõe sobre o uso do nome social, constitui-se em uma medida paliativa que tem por intuito garantir o direito das pessoas trans a serem chamadas da forma como se identificam, ainda que não tenham alterado seu nome de registro civil.

Berenice Bento (2014) afirma que o nome social é uma “transmutação” do respeito à identidade de gênero e que esta legislação é uma solução “à brasileira”, uma cidadania precária, uma “gambiarra legal”. Ainda que pessoas trans tenham seus nomes respeitados nas listas de chamada, no mercado de trabalho e em outras dimensões da vida terão que enfrentar situações humilhantes, portando documentos que não condizem com sua performance de gênero, em virtude da falta de uma legislação eficaz que garanta o respeito à diversidade humana.

Contudo, mesmo o decreto que dispõe sobre uso do nome social data de 2016 e, portanto, é muito recente. Muitas escolas e universidades não têm conhecimento de como aplicá-los, trazendo para pessoas trans grandes conflitos

no que se refere a sua identificação. Destaca-se que os entrevistados da presente pesquisa não contavam com esse aparato legal quando cursaram a educação formal. Se mesmo com a prerrogativa legal a garantia do direito ao uso do nome social é escassa, o que dirá na situação anterior em que se contava apenas com uma possível compreensão e sensibilidade da equipe educativa diante do sofrimento de pessoa trans.

Sabe-se que o nome de uma pessoa participa da noção de identidade, seu papel no mundo, sua identificação com o gênero. Entretanto, ainda há relutância por parte de equipes educativas de respeitar o nome escolhido, dentro da escola e nas listas de chamada. Segundo Alves e Moreira (2015, p. 61):

O efeito provocado pelo uso do nome social no outro aponta para um duplo processo: de aceitação/reconhecimento ou de rejeição/negação. A aceitação e o reconhecimento pelo outro fortalecem a escolha feita, enquanto a rejeição ou negação pelo outro tolhe e cerceia o direito de ser.

Arthur, ainda que reconheça os limites do nome social, considera ser um paliativo necessário para a permanência de estudantes transexuais na escola:

[...] Nome social que eu acho que é uma coisa que hoje é muito importante, apesar de ser uma coisa que eu acho até pequena... É paliativo, mas vamos lá, vamos ajudar...

No Brasil, apesar de existirem vários aparatos legais também nos âmbitos estaduais e municipais, como o Decreto Estadual de São Paulo nº 55.588 sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos, estudantes trans precisam empreender uma luta diária para que essas legislações sejam efetivadas.

No caso de Pulmayra, observou-se uma desilusão por parte da estudante ao adentrar em uma universidade, a qual ela julgava ser mais respeitosa à diversidade sexual, em um momento em que aparatos legais já se encontravam vigentes. O seu relato demonstra essa indignação, diante da não concretização de suas expectativas:

[...] No primeiro dia de aula a professora projetou a chamada na sala... na lousa assim, e aí na faculdade quando eu vim [...] já vim afirmada enquanto Pulmayra, eu sou a Pulmayra, eu vou viver isso, e vou ser isso, e aí eu vi na chamada que não [...] tinha o nome social né, e estava projetada meu nome de registro na chamada. E aí eu fiquei em choque. [...] o nome social é uma garantia mínima pra pessoas transexuais, travestis, enfim, dentro dos espaços educacionais. Que se a gente não respeita [...] o nome dela, como que a gente vai garantir as pessoas dentro dos espaços, né?

Comparece também a questão do prejuízo ao aprendizado escolar gerado pelo cotidiano de violências em que estavam inseridos. Segundo Pulmayra:

[...] Então não consegui aprender muita coisa. Filosofia eu também [...] aprendi agora, na faculdade. [...] porque ou eu estava saturada na sala de aula por conta do preconceito que eu sofria, estava psicologicamente desestabilizada, não conseguindo prestar atenção no professor, porque a escola também não tem um auxílio psicológico pra lidar com LGBT, com estas questões de vulnerabilidades e [...] a gente vê que a gente tem um ensino defasado, sabe...

Como é destacado pela literatura, a escola é um dos maiores depositários da heteronormatividade e esses estudantes, por não suportarem tanta hostilidade, acabam muitas vezes deixando os estudos (LOURO, 1997; PERES, 2009; BENTO, 2011). Também é relatado por um dos entrevistados que, por vezes, o nível de sofrimento diante da violência se torna insuportável, configurando-se situações que podem ser entendidas como expulsão escolar. Esse é o caso de Lúcio. Segundo ele:

[...] o que mudou na sua vida depois do ingresso escolar?
[...] É... até hoje, né? Tudo! Tudo que eu falei antes, eu passo hoje. [...] chegou um ponto que eu não queria mais. Chegou num ponto que aquilo estava me fazendo mal e eu decidi acabar. E parei de estudar...

Os relatos das pessoas entrevistadas vão ao encontro das considerações de Bento (2011, p. 555), quando discute homofobia e transfobia na escola:

No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão.

Percebe-se que as negações, privações e violência vivenciadas por essas pessoas, tendo início nas famílias, são depois perpetuadas na escola, resultando em processos de internalização da transfobia que causam prejuízos na escolarização e até o abandono escolar (expulsão), reverberando em suas trajetórias de vida.

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E BUSCA DE RECONHECIMENTO

Nos relatos das pessoas entrevistadas, é recorrente a utilização de estratégias para o enfrentamento das violências e discriminações que vivenciaram no ambiente escolar. Também procuravam encontrar meios na busca por reconhecimento por parte da equipe educativa e de colegas.

Uma das estratégias utilizadas para a sobrevivência na situação de desigualdade e violência era a busca por aproximação de outras pessoas que também eram discriminadas, mas não necessariamente pela orientação sexual ou expressão de gênero (SAWAIA, 2001). Como afirma Lúcio:

[...] a D. S., ela era uma senhora assim negra, gorda... eu friso isso! É engraçado né, porque são os grupos que se apoiam... Ela me acolheu [...] tinha um [...] inspetor de aluno. Pelas minhas lembranças eu acho que era homossexual, então a gente teve uma aproximação também.[...] na época eu nem sabia o que era isso, entendeu, mas pelo jeito dele ser hostilizado... Então a gente se juntou... [...] Fez um grupinho e ficou nós três, os desprezados.

Entre as estratégias utilizadas, tem-se, conforme relatou Arthur, a busca por destaque nos estudos visando o reconhecimento por parte da professora. Esse entrevistado, em específico, lançava mão de conhecimentos prévios, aprendidos na relação com sua mãe, para se destacar perante os outros alunos. Assim, foi colocado como uma espécie de monitor para os colegas que tinham

dificuldades nas matérias escolares. Também se esforçou para ser um “talento no vôlei”, esporte no qual impressionava as meninas, utilizando esses atributos como uma “armadura”/proteção contra as agressões que pudessem ser a ele dirigidas. Como relata Arthur:

[...] tive situações com professoras que me excluía[m] [...] ela... não tinha aquele tratamento como tinha com os outros. [...] Então eu comecei a me destacar das outras crianças só porque eu já sabia ler, eu já sabia escrever, então mesmo eu chorando, eu ficando no canto quando ela perguntava alguma coisa eu respondia. [...] aí a professora me colocava pra ensinar.

O isolamento e a busca pela “invisibilidade” também comparecem como estratégia na lida com a discriminação. Junqueira (2009) nos diz sobre dificuldades para viver as homossexualidades e, por conseguinte, as transexualidades no período da adolescência. Como pondera, trata-se de um período de muitas dúvidas em que, frequentemente, os jovens se sentem pouco à vontade para se expor. Assim, muitas vezes se esconde a orientação sexual e a identidade de gênero, reforçando-se a invisibilidade e crenças de uma suposta heterossexualidade natural. Bruna refere à busca por uma posição de “neutralidade”, o que implicava em não se envolver nas situações polêmicas entre os alunos, colaborando para que se mantivesse isolada em seu “canto”. Essa maneira de se posicionar, segundo a entrevistada, tem reverberações até hoje. Segundo ela:

[...] eu falo assim que era automático, o que acontece, eu não me identificar com os meninos... [...] eu não conseguia ter amizade com os meninos. Eu era um menino com um jeito delicado, muito discreto [...] Eu já era mais contida, mas chamava bem menos atenção, que era uma pessoa que realmente procurava sempre ficar neutra, ficar obscura nas situações. (Bruna)

Evitar lugares e situações também compunha o rol de estratégias que construíram ao longo de suas trajetórias. Muitos desses alunos, por exemplo, encontravam meios alternativos para não adentrar no banheiro escolar frente ao medo de agressões, hostilidades e/ou constrangimentos. Lima e Alvarenga

(2012) destacam que o banheiro se constitui em um espaço simbólico na construção das diferenças de sexo e gênero. O binarismo do banheiro atualiza e reforça a heteronormatividade. Como afirma Ticiane:

[...] É... “eu não consigo entrar no banheiro masculino e eu não quero causar constrangimento pras demais alunas da escola”. Porque infelizmente, essa história do banheiro ainda é um tabu muito grande. [...] Eu não ia na escola no banheiro. Ficava segurando.

Além do temor da humilhação, há também a vergonha de ocupar um espaço generificado que não se coaduna com sua performatização de gênero. Ainda no que se refere aos caminhos encontrados para evitar o uso do banheiro, Bruna diz:

[...] Esperava dá o sinal que daí com todo mundo já entrando já na sala, aí eu ia no banheiro...

Estratégias semelhantes de esquiva também eram utilizadas nas aulas de Educação Física. Segundo Arthur:

[...] E vendo este constrangimento pra elas e pior pra mim, eu evitei entrar. Então eu ia praticamente só com a roupa por baixo e só trocava a camisa dentro do banheiro. Então eu fingia que ia lá pra fazer xixi e pegava e trocava...

Em situações injuriosas, localizam-se posicionamentos de não responder à ofensa, colocando-se perante outros como se tomasse a agressão como uma brincadeira, de modo a não se mostrar fraco frente aos demais. Junqueira (2013, p. 486) afirma que “tais ‘brincadeiras’ ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam pedagogicamente suas relações com o mundo”. A fala de Arthur nos exemplifica essa forma de lidar:

[...] Aí eu fingia que não era comigo, disfarçava [...] eu tentava colocar pras pessoas que aquilo era uma brincadeira, não que era uma ofensa. [...] num sei se me mostrando fraco daria o direito pras pessoas pisarem também junto com ele, então assim eu tive muita fama de

cara de bravo. [...] eu enfrentei, entendeu? colocando uma armadura. Sendo jogador de vôlei, sendo o aluno que tirava... É, então eu trouxe isso como uma defesa, uma máscara que eu colocava.

Como uma forma de proteção à hostilização, esconder a condição de transexualidade também comparece, como na fala de Bruna. Louro (1999) complementa afirmando que a escola é um dos lugares mais difíceis para que jovens de gênero dissidentes assumam sua condição, pois a mesma supõe que só pode haver um tipo de desejo e possibilidade inatas de gênero. Segundo a entrevistada:

No início eu tentei sempre camuflar, não expor a minha transexualidade [...] segregação a gente sempre sente, sempre existe isso, né, que as pessoas elas gostam né, de... de fazer piadinha, ou você passa, faz aquela risadinha [...] Porque eu tinha medo das reações das pessoas né, as pessoas não me aceitarem, ou de me hostilizar, essas coisas todas e então eu procurava sempre tomar cuidado. (Bruna).

Pulmayra encontrou como estratégia de enfrentamento performances de repúdio à regulação heterossexista que vivenciava na escola. Iniciou sua inserção no ativismo LGBT em busca do reconhecimento de sua identidade:

[...] e aí a gente organizou um batonzaço, né, na escola que era um ato que tipo todo mundo que se importava com a causa assim, hétero, homo, usava o batom, só usava o batom e nesse dia só eu não usei o batom. Fiquei com uma faixa andando pelo intervalo e aí foi um ato performance o batonzaço, como tipo... por que todo mundo tá usando batom e só uma pessoa não pode? [...] e aí a gente fez um... dois atos na escola, chamou uma reunião com a coordenadoria LGBT do município.

Muitas pessoas transexuais acabam procurando Organizações Não Governamentais (ONGs) LGBT para se informarem sobre seus direitos e se engajam no movimento social organizado como militantes, com vistas à promoção do reconhecimento das identidades trans. Jesus e Alves (2012) afirmam que o ativismo social entre pessoas trans vem aumentando a consciência política desta população, que passa a se perceber integrante de um

grupo social que não tinha visibilidade, partilhando crenças e sentimentos entre pares e se comprometendo teoricamente com o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos nos apresentam vivências de preconceito e discriminação que marcaram as trajetórias escolares desses sujeitos, implicando em formas diferentes de reação à violência, algumas expressas em busca por se destacar, em abandono, em silenciamento, em denúncia. Contudo, ainda que diferentes em sua expressão, contam de durezas enfrentadas no percurso tanto na relação com os colegas, quanto com a equipe educativa.

No entanto, reconhecem a importância da escolarização em suas vidas e a implicação, em termos de marginalização social, da interrupção dos estudos e possível abandono na escola. Portanto, a vivência da escolarização apresenta profunda participação em suas vidas de forma mais ampla.

Assim, é inadiável a composição de pedagogias, currículos e práticas educativas que propiciem bem-estar e integridade destes estudantes, fazendo-os serem presentes em toda sua diversidade e promovendo a integração de todas as identidades como parte da comunidade humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Do uso do nome social ao uso do banheiro:(trans) subjetividades em escolas brasileiras. **Quadernos de Psicologia**, v. 17, n. 3, 2015.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 278 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ARAÚJO, Maria Cristina Cavalcanti. A vivência, os desafios na educação escolar para os LGBT's: uma escola para todos. **GEOCONEXÕES**, v. 2, 2016.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, v.19, n.2, 2011.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 4, n. 1, 2014.

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil, 1988.** Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.002/2013.** Dispõe sobre o direito à identidade de gênero e altera o art. 58 da Lei nº 6.015 de 31 de dezembro de 1973. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1069623.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2015.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Nº 8.727/16.** Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 1996. (vol. 77)

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma Epistemologia. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, n. 35, 2009.

CRUZ, Elizabete Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 21, 2011.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, n. 39, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber.** São Paulo: Graal, 1988.

GUARESCHI, Pedrinho. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 1999. (vol. 2)

GOODMAN, Leo. **Amostragem de bola de neve.** Os anais da estatística matemática, p. 148-170, 1961.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, 2014.

JESUS, Jaqueline Gomes de; ALVES, Hailey. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. **Revista Cronos**, v. 11, n. 2, 2012.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania; ALBERTI, Verena (orgs.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. In: **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, 2013.

KRISTEVA, Julia. **Powers of horror**. Columbia: University of California Press, 1982.

LEITE JUNIOR, Jorge. Transitar para onde? Monstruosidade,(des) patologização,(in) segurança social e identidades transgêneras. **Estudos feministas**, v. 20, n. 2, 2012.

LIMA, Maria L.; ALVARENGA, Eric. O banheiro de Nayara: a escola e suas tecnologias heteronormativas. **Artifícios: Revista do Difere**, v. 2, n. 4, 2012.

LOPES, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003.

OLIVEIRA, A. S. Q. A subjetividade oblíqua da transexualidade: as limitações intra familiar/social/corporal do ser transexual. (p. 36). In SÚLLIVAM, L. M. L., DE OLIVEIRA, A. S. Q., CÂMARA, H. C. (orgs). **Interfaces dos gêneros e do sujeito: construindo relações filosóficas e socioeducacionais no âmbito brasileiro**. Mossoro: EDUERN, 2017.

PERES, Cenas de exclusões anunciadas: travesti, transexuais, transgêneros, e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

PERES, William Siqueira. Travestilidades nômades: a explosão dos binarismos e a emergência queering. **Estudos Feministas**, v.20, n.2, 2012.

PERES, William Siqueira. Transfobias, lesbofobias e homofobias invisíveis: o que a escola tem com isso? **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS**, Campo Grande, v. 17, n. 34, 2016.

SALES, Adriana. **Travestis brasileiras e escolas (da vida):** cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades. 310 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2018.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. **As artimanhas da exclusão**, v. 12, 2001.

SANTOS, Márcia Cristina Brasil; RIBEIRO, Andressa Cristina Pilar; GEBRATH, Zélia Lima. **Quando a escola é um inferno: refletindo sobre acesso e permanência na escola numa perspectiva da diversidade de gênero.** III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Salvador, Bahia, 2013.

SÃO PAULO. **Decreto nº 55.588, de 17 de março de 2010.** Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas – Diário Oficial de 18 de março de 2010.

SEFFNER, Fernando. Aids e escola. In: MEYER, D. E. E. (org.). **Saúde e sexualidade na escola.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SEFFNER, Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, ago. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Maria da Conceição Silva; VIEIRA, Ana Letícia. Preconceito e resistência: o que nos dizem as pessoas trans sobre práticas políticas curriculares cotidianas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 3, 2016.

Recebido em: 19/07/2018

Aprovado em: 06/02/2019